

CONCEÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL*

LEARNING CONCEPTIONS OF ADOLESCENTS IN RESIDENTIAL CARE

Maria Joana Carvalho¹

Luísa Ribeiro²

Resumo

Este estudo centrou-se na análise das concepções de aprendizagem de adolescentes do 3.º ciclo em situação de acolhimento residencial. A literatura indica que as concepções de aprendizagem se expressam e materializam em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. Os dados disponíveis sobre a situação escolar das crianças e jovens em acolhimento residencial têm vindo a identificar diversas fragilidades escolares.

Participaram neste estudo 55 jovens que se encontravam em casas de acolhimento situadas nos distritos do Porto e Braga. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com um guião centrado nas diversas questões sobre o aprender (Grácio, 2002). Foi ainda recolhido o rendimento escolar dos participantes, que se revelou maioritariamente condizente com uma situação de insucesso escolar.

Os resultados apontam para uma identificação de concepções de aprendizagem, maioritariamente, do tipo reprodutivo. Percebemos ainda que estes jovens

¹ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. mjoanacarvalho@gmail.com

² Autor de correspondência. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. lmribeiro@porto.ucp.pt

conceitualizam a aprendizagem como um meio para alcançar um futuro melhor, em que se aprende com os outros e com os erros. Os dados reforçam a pertinência do papel ativo dos alunos na sua aprendizagem e do desenvolvimento de estudos no âmbito da educação de jovens em acolhimento residencial.

Palavras-chave: concepções de aprendizagem, rendimento escolar, adolescentes em acolhimento residencial.

Abstract

The current study focused on the analysis of learning conceptions of 3rd cycle students in residential care. Literature indicates that learning conceptions are expressed and materialized in different learning situations, leading to the achievement of qualitatively different learning outcomes. The available data on the school situation of children and young people in care have been identifying various school fragilities.

Fifty-five adolescents who lived in residential care institutions in Porto and Braga participated in this study. Semi-structured interviews were conducted, with a script focused on the various questions about learning (Grácio, 2002). School performance of the participants was also collected, which proved to be mostly consistent with a situation of school failure.

Results point to an identification of learning conceptions, mainly of the reproductive type. We also perceive that these young people conceptualise learning as a means to achieve a better future, in which one learns from others and from mistakes. Data reinforce the relevance of the active role of students in their learning and of the development of studies in the domain of education of young people in residential care.

Keywords: learning conceptions, academic achievement, adolescents in residential care.

1. Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de aprendizagem de crianças e jovens que se encontram em acolhimento residencial.

A literatura aponta para a importância do conhecimento das concepções de aprendizagem dos alunos para a promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Marton & Säljö, 1976a,b, 1997). A concepção não é considerada uma representação mental ou uma estrutura cognitiva, mas sim uma forma de se estar consciente, resultando tal consciência de uma relação interna entre sujeito e objeto (Marton, 1990, 1997). As concepções são, então, as diferentes formas como os sujeitos representam esse fenómeno na consciência (Freire & Duarte, 2010).

As várias concepções de aprendizagem expressam-se e materializam-se em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente distintos. Apesar de ser já reconhecida a importância desta temática, assim como dos dados referentes ao sucesso escolar dos adolescentes em acolhimento residencial, não encontramos na literatura uma investigação que se debruce sobre estas questões.

Percebemos ainda que a linha de investigação sobre as concepções de aprendizagem já incidiu, por exemplo, sobre estudantes do 1.º ciclo do ensino básico (Figueira, 2016), do 5.º ano de escolaridade e seus encarregados de educação (Rosário, Mendes et al., 2006), da população de etnia cigana (Azevedo, 2011) e da população reclusa (Pereira, 2013). Assim, o estudo das concepções de aprendizagem de adolescentes em situação de acolhimento residencial torna este estudo pioneiro no âmbito desta linha de investigação.

1.1. Concepções de aprendizagem

As concepções de aprendizagem refletem e simultaneamente condicionam, tanto o próprio fenómeno da aprendizagem, quanto a forma dos estudantes se comportarem em relação a ele, e ainda que não se possa dizer “diz-me o que pensas, que eu te direi quem és e o que fazes”, a forma como os estudantes se comportam durante o percurso

acadêmico e ao longo da vida, é em grande parte uma consequência do que pensam sobre esse fenômeno e sobre si mesmos, enquanto aprendentes. (Freire, 2009, p. 10)

A perspectiva fenomenográfica entende o aluno como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, procurando compreender como é que conceitualiza a tarefa escolar. Assim, a experiência humana é descrita como uma relação interna e singular entre o sujeito e o mundo. Segundo esta perspectiva, a aprendizagem é encarada como uma mudança qualitativa na forma como o aluno observa, ensaia, compreende e conceitualiza o mundo que o rodeia (Marton & Booth, 1996; Ramsden, 1992). A fenomenografia tem então como objetivo primordial a investigação dos diferentes modos como as pessoas, qualitativamente, interpretam e compreendem um determinado fenómeno (Marton & Pong, 2005). São exemplos de trabalhos desta linha de investigação os de Grácio (2002), Grácio e Rosário (2004), Marton e Säljö, (1976a,b), Mendes (2004), Rosário (1999) e Säljö (1982).

Säljö (1979, 1982) entrevistou 90 estudantes do ensino superior na Suécia, com idades entre os 15 e os 75 anos, a fim de analisar as suas conceções sobre o fenómeno da aprendizagem. Para tal, os participantes foram desafiados a responder à seguinte pergunta: “O que é que significa para si aprender?”. A análise das entrevistas revelou que muitos sujeitos responderam considerando a aprendizagem como uma atividade reprodutiva. Säljö (1979) concluiu que as conceções de aprendizagem parecem estar relacionadas com a adoção firme de uma abordagem superficial ao estudo quando alguns estudantes reconheceram a aprendizagem como uma atividade meramente reprodutiva, e de uma abordagem profunda quando outros reconheceram a influência do contexto de aprendizagem. Estes resultados foram também relatados por outros investigadores como Laurillard (1978, 1979, 1997), Ramsden (1981) e Gibbs (1992). Ao analisar mais pormenorizadamente as informações recolhidas, Säljö (1979) ampliou a sua distinção inicial entre uma conceção reprodutiva e uma conceção interpretativa da aprendizagem para cinco conceções de aprendizagem mais particulares: *Aprender como aumento do conhecimento; Aprender como memorização; Aprender como aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados; Aprender como abstração do significado; Aprender como processo interpretativo com o objetivo de*

compreender a realidade. Mais tarde, em 1993, Marton, Dall’Alba e Beaty identificaram pela primeira vez uma sexta concepção: *Mudar enquanto pessoa*.

Tais concepções são usualmente interpretadas como pertencentes a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton, 1983; Marton et al., 1993), tal como mostra o Quadro 1. Um primeiro grupo, formado por concepções reprodutivas ou superficiais, em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber é visto como algo de exterior ao sujeito. Tais concepções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem. Um segundo grupo, formado por concepções de tipo transformativo ou construtivo, que coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa) e que se associa a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

Quadro 1. Concepções de aprendizagem (Marton, 1983)

Grupo	Concepções reprodutivas ou superficiais	Concepções de tipo transformativo ou construtivo
Definição	<p>Ênfase no armazenamento e reprodução da informação.</p> <p>Saber visto como algo exterior ao sujeito.</p> <p>Conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem.</p>	<p>Ênfase na atribuição de significado e transformação da informação.</p> <p>Associam-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo.</p> <p>Conduzem a bons resultados de aprendizagem.</p>
Concepções de aprendizagem	<p>Aumento de conhecimento</p> <p>Memorização e reprodução</p> <p>Aplicação</p>	<p>Compreensão</p> <p>Ver algo de forma diferente</p> <p>Mudar enquanto pessoa</p>

Em 2006, Rosário, Mendes e colaboradores, num estudo que pretendeu mapear as concepções de aprendizagem de um grupo de estudantes do 5.º ano de escolaridade e dos seus encarregados de educação, detetaram concepções correspondentes às identificadas por Marton e colaboradores (1993) e também concepções emergentes. Os resultados demonstraram que tanto os pais quanto os filhos concetualizam a aprendizagem como um fenómeno processual, mas, enquanto os primeiros realçam o seu aspeto processual experiencial, os segundos realçam o seu carácter instrumental.

Em 2007, Rosário, Grácio e colaboradores, num estudo que pretendeu identificar as concepções de aprendizagem de 48 estudantes do 9.º ano, 12.º ano e 4.º ano do ensino superior, identificaram concepções que replicam estudos anteriores: aumento de conhecimentos, memorização, aplicação, compreensão, visão diferente e mudança pessoal (Säljö, 1979; Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993) e realização e processo não limitado pelo tempo ou contexto (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Foram identificadas pela primeira vez a concepção de aprendizagem como abrangente e diversificada, quatro concepções relativas à natureza processual do aprender (ou seja, como um processo individualizado, experiencial, interativo e de ensino) e ainda uma outra de natureza valorativa, que traduz a ideia de que aprender é algo positivo e importante, apresentando um valor intrínseco.

Rendeiro e Duarte (2007), num estudo com estudantes portugueses do 12.º ano que pretendeu identificar as concepções de aprendizagem para as situações de avaliação, mostraram a correspondência entre concepções de aprendizagem para a avaliação e a maioria das concepções de aprendizagem. Assim, a aprendizagem face à avaliação pode ser concebida como um processo de armazenamento, memorização e aplicação da informação (forma quantitativa), sendo o objetivo do estudante reproduzir e aplicar tal informação durante o momento avaliativo. Pelo contrário, pode ser concebida de modo mais rico (forma qualitativa) quando representada enquanto processo de reestruturação do conhecimento, desenvolvimento de novas perspetivas e mudança pessoal.

Em 2011, Azevedo investigou as concepções de aprendizagem em crianças de etnia cigana. As concepções encontradas neste estudo recaem, essencialmente, sobre a

experiência positiva e a aquisição de conhecimentos, a ajuda profissional e parental, o grupo de pares, a atenção, o trabalho e o material.

Em 2013, Pereira estudou as concepções de aprendizagem em população reclusa. A autora concluiu que esta população percebe a sua aprendizagem como um meio para *saber mais, integrar-se, perceber o propósito, beneficiar, corrigir-se e evoluir*. Correspondentemente, estes estudantes consideram que o processo de aprendizagem ocorre *fazendo coisas, pedindo ajuda, dando exemplo aos filhos, participando, refletindo nos erros e tornando o tempo útil*.

O estudo das concepções de aprendizagem em adolescentes em acolhimento residencial apresenta-se como pioneiro na investigação nacional e internacional.

1.2. Crianças e jovens em acolhimento residencial: a dimensão escolar

A escola, como contexto promotor de relações e de competências sociais e emocionais, assume uma importância fulcral no desenvolvimento do indivíduo, permitindo-lhe desenvolver e adquirir competências essenciais ao crescimento enquanto ser humano (Jackson & Höjer, 2013). Assume-se ainda como fator de resiliência na vida de crianças e jovens em acolhimento residencial, podendo apresentar-se como um contexto onde poderá encontrar figuras de referência, construir novas relações, conviver com os amigos e, essencialmente, obter algum sentido de “normalidade” (Höjer & Johansson, 2013).

Com frequência se assume a impossibilidade de sucesso de crianças e jovens em acolhimento residencial (Berridge, 2012), população que apresenta fragilidades marcadas, tais como baixos níveis de escolaridade, baixo rendimento académico e instabilidade escolar (Berridge, 2012; Connelly & Furnivall, 2013; Flynn, Tessier & Coulombe, 2013). Torna-se assim prioritário fornecer apoio adicional a estas crianças e jovens na dimensão escolar e académica (Connelly & Furnivall, 2013; Dell’Aglia & Hutz, 2004; Johansson & Höjer, 2012).

Por outro lado, apesar de por vezes a dimensão escolar se assumir como primordial e de enorme importância, a literatura aponta que os jovens acolhidos percecionam no

seu dia a dia mensagens contraditórias por parte dos profissionais (Berridge, 2012; Montserrat, Casas & Malo, 2013). Estes profissionais constituem, de acordo com vários estudos, uma peça fundamental no sucesso educativo das crianças e jovens (Flynn, Tessier & Coulombe, 2013).

É nesta linha de investigação que procuramos entender a dimensão escolar e educativa destas crianças e jovens. Assim, teremos em conta a necessidade de realizar esta investigação centrada no estudante em contexto (Marton, 1988). Ou seja, estudaremos as conceções de aprendizagem dos jovens em acolhimento residencial, através de questões abertas que nos permitirão interpretar o fenómeno da aprendizagem. Urge aqui cruzar a questão da educação com o acolhimento residencial de forma a contribuir, com esta investigação, não só para a melhoria do envolvimento e do sucesso escolar destes adolescentes, mas também para a possibilidade de estes terem um futuro melhor que dependerá, em parte, do seu percurso escolar.

2. Metodologia

2.1. Objetivos e questões de investigação

Partindo da questão que Säljö colocou em 1979, “O que é que significa para si aprender?”, este estudo teve como principal objetivo mapear, pela primeira vez, as conceções de aprendizagem de adolescentes em acolhimento residencial.

Dadas as circunstâncias de vida destes jovens em situação de acolhimento residencial, pergunta-se:

Q1. O que significa aprender?

Q2. Que utilidade e importância tem a aprendizagem?

Q3. O que é que se aprende?

Q4. Quando ocorre a aprendizagem?

Q5. Como é que se aprende?

Q6. O que é necessário para aprender?

2.2. Participantes

Participaram neste estudo 55 adolescentes (30 do sexo feminino, 54,5%; e 25 do sexo masculino, 45,5%) que se encontravam em acolhimento residencial e frequentavam o 3.º ciclo do ensino básico. Dos 55 adolescentes, cinco estavam acolhidos em Centros de Acolhimento Temporário e 50 em Lares de Infância e Juventude. As oito casas de acolhimento onde foram realizadas as entrevistas situam-se nos distritos de Braga e Porto.

No Quadro 2 é apresentada a distribuição dos participantes em função do sexo e do ano de escolaridade.

Quadro 2. Distribuição dos adolescentes em função do sexo e do ano de escolaridade (N = 55)

Ano	7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total	
Sexo	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Feminino	15	27,3	3	5,5	12	21,8	30	54,5
Masculino	8	14,5	8	14,5	9	16,4	25	45,5
Total	23	41,8	11	20	21	38,1	55	100

Foram também recolhidas as classificações obtidas pelos alunos no 1.º período (Quadros 3 e 4).

Em cada quadro apresentamos ainda a média final de cada ano escolar. Esta média foi calculada de acordo com as classificações quantitativas de cada aluno.

Quadro 3. Classificações escolares dos participantes do sexo feminino (n = 30)

	0 negativas		1 negativa		2 negativas		≥ 3 negativas		Média das classificações
7.º ano	1		2		1		11		2,7
8.º ano	1		1		1		0		3,1
9.º ano	1		0		2		9		2,8
Total (n / %)	3	10%	3	10%	4	13,3%	20	66,7%	2,9

Quadro 4. Classificações escolares dos participantes do sexo masculino (n = 25)

	0 negativas		1 negativa		2 negativas		≥ 3 negativas		Média das classificações
7.º ano	0		1		1		6		2,7
8.º ano	0		1		1		6		2,8
9.º ano	0		0		2		7		2,8
Total (n / %)	0	0%	2	8%	4	16%	19	76%	2,8

A análise das classificações do final do 1.º período destes adolescentes permite-nos verificar que, à exceção do pequeno grupo do 8.º ano constituído por três jovens do sexo feminino, a grande maioria dos grupos alcançou médias de final de período negativas. Salientamos a elevada percentagem de adolescentes com mais de três negativas. No sexo masculino verificamos ainda que em nenhum dos anos escolares se encontravam jovens sem classificações negativas. Assim, é visível, neste caso, o insucesso escolar que frequentemente vemos retratado na literatura, o que reforça a pertinência deste estudo.

2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada (Quadro 5), que visava as diversas questões sobre o aprender (Grácio, 2002).

Quadro 5. Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista
(Grácio, 2002)

Estrutura da entrevista	Questões
Definição geral	1. O que é aprender?
Função	2. Para que serve aprender? 2.1 Qual a importância de aprender?
Conteúdo	3. O que é que se aprende?
Faceta temporal	4. Quando é que se aprende? 4.1 Aprende-se em qualquer idade? 4.2 Aprende-se em qualquer momento?
Processo	5. Como é que se aprende?
O que é necessário	6. O que é preciso para aprender? 7. O que torna difícil aprender?

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas na íntegra. Antes do início das mesmas, os adolescentes foram informados de que esta entrevista se inseria numa investigação sobre a temática da aprendizagem, que estava a ser conduzida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação. Foram ainda informados de que a entrevista seria gravada e que os dados seriam confidenciais e serviriam apenas para efeitos de investigação. Foi também salientado que não existem respostas certas ou erradas. Em todas as questões o mais importante seria darem uma resposta sincera e de opinião pessoal.

Após serem realizados os contactos formais com as casas de acolhimento, foram marcadas as entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas ao final do dia ou durante o dia de sábado por ser nestes tempos que os adolescentes não estavam na

escola. Foi ainda possível, graças à amabilidade dos centros de acolhimento temporário e dos lares de infância e juventude, conjugar estes momentos com algumas tarefas domésticas ou atividades lúdicas que estes jovens tinham.

2.4. Procedimentos de análise de dados

As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e objeto de análise qualitativa e quantitativa através do *software* QSR Nvivo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225). Após a preparação dos documentos, começamos por ler todas as entrevistas. Esta segunda leitura permitiu começar a estruturar possíveis categorizações do material recolhido.

Começámos a análise de conteúdo das entrevistas definindo categorias dentro de cada questão (Bardin, 1979). Tal categorização permitiu-nos identificar o número de formas qualitativamente diferentes de estes adolescentes caracterizarem a aprendizagem. Esta categorização procurou estar o mais próxima possível do discurso dos adolescentes.

Por seu lado, a análise quantitativa permitiu-nos identificar as conceções e as ideias mais referidas. De seguida apresentaremos os resultados obtidos e a sua discussão.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção serão apresentadas as categorias que emergiram para cada questão, com indicação do número de participantes e a respetiva percentagem.

3.1. Questão 1 – O que é aprender?

No Quadro 6 é possível observar as respostas dos participantes a esta primeira questão referente à definição geral do *aprender*.

Quadro 6. Respostas dos participantes à questão “O que é aprender?” (N = 55)

Definição geral: <i>O que é aprender?</i>	N.º de fontes	%
Adquirir novos conhecimentos	27	49,1
Aumentar os conhecimentos	9	16,4
Estudar e realizar exercícios	6	10,9
Estar atento e interessado	4	7,3
Uma coisa boa	3	5,5
Saber fazer	2	3,6
Perceber o que nos tentam transmitir	2	3,6
Formar-se	2	3,6
Ter cultura	2	3,6
Ter mais experiência	2	3,6
Ter boas notas	2	3,6
Saber conviver	2	3,6
Atingir objetivos e superar obstáculos	2	3,6
Esclarecer dúvidas	2	3,6
Saber coisas boas	1	1,8
Estar na escola	1	1,8
Saber responder a perguntas	1	1,8
Esforçarmo-nos	1	1,8

Como podemos observar, a conceção mais referida diz respeito ao *Adquirir novos conhecimentos*, sendo enunciada por 49,1% dos participantes. Esta conceção refere-se à ideia de que o *aprender* é entendido como um meio para saber novos conteúdos:

“Hum... ir para a escola, saber coisas novas, ganhar conhecimentos.” (Suj. 14M, 8.º ano)

A segunda conceção mais verificada refere-se ao *Aumento de conhecimentos*, com 16,4% de verbalizações:

“É saber mais, adquirir mais conhecimentos.” (Suj. 52F, 9.º ano).

Optámos por manter separadas as duas categorias *Adquirir novos conhecimentos* e *Aumentar os conhecimentos*, num esforço de não perder informação mais específica, que nos pareceu relevante, relativamente à forma como os participantes concebem a aprendizagem, tendo em conta que a primeira remete especificamente para o fator novidade e para a aquisição de conhecimentos que não existiam anteriormente, enquanto a segunda realça a dimensão quantitativa do aumento de conhecimentos. Se juntarmos as duas categorias, verificamos que são 65,5% os participantes que veem a aprendizagem como aumento de conhecimentos, indo ao encontro de uma das conceções identificadas na literatura, nomeadamente na investigação de Säljö (1979); de resto, esta categoria foi também uma das mais referidas noutros estudos (Grácio et al., 2007).

Verificamos ainda, com 10,9 %, a conceção do *aprender* como *Estudar e realizar exercícios*:

“Aprender é estar a estudar o que os professores nos ensinam, e acho que é isso.” (Suj. 4M, 7.º ano)

Outros adolescentes, ainda que de forma não tão expressiva, também exprimiram conceções nesta categoria, o que nos remete para uma dimensão processual, ou seja, a

dimensão de *como* ocorre a aprendizagem. São elas as concepções *Estar atento e interessado*, com 7,3%, *Esclarecer dúvidas*, com 3,6%, e *Esforçar-nos*, com 1,8%.

Com uma percentagem de 5,5%, surge a concepção de que aprender é *uma coisa boa*. Também anteriormente já fora referido este aspeto valorativo da aprendizagem. Porém, agora surge generalizado ao ato de *aprender* como algo *positivo e bom*. Com menor expressão surgem ainda outras concepções, como por exemplo, *saber fazer*. Esta concepção remete-nos para um conhecimento prático, que está intimamente relacionado com a concepção *Aplicação* (Marton et al., 1997). Com igual percentagem de participantes, 3,6%, surgem as concepções *Perceber o que nos tentam transmitir* e *Saber conviver*, que nos remetem para a dimensão transmissiva e relacional do sujeito; *Formar-se*, *Ter cultura*, *Ter mais experiência*, remetem-nos para a dimensão desenvolvimental; e *Ter boas notas*, *Atingir objetivos e superar obstáculos*, para a dimensão de concretização pessoal.

Com 1,8% surge a concepção de que aprender é *estar na escola*. Tal concepção remete-nos para a dimensão contextual, uma vez que nos reporta para o contexto onde ocorre a aprendizagem. Também com o mesmo número de verbalizações surge a concepção *saber responder a perguntas*, que apresenta aqui o *aprender* como um meio para obter sucesso.

Rosário, Grácio e colaboradores (2007) consideram que a questão *O que é aprender?* é a questão mais aberta e abrangente das colocadas a estes adolescentes. Assim como no estudo dos investigadores anteriormente referidos, também aqui surgem concepções de cariz reprodutivo de focalização externa (*aumentar conhecimento, saber mais*) e do tipo transformativo com focalização interna (*formar-se, ter mais experiência*). Surgem ainda, como podemos verificar no Quadro 6, concepções focalizadas no aspeto valorativo da aprendizagem (*Uma coisa boa*), porém, com menor expressão.

3.2. Questão 2 – Para que serve aprender? Qual a importância de aprender?

No Quadro 7 são apresentadas as respostas dos participantes à questão referente à função da aprendizagem. Apesar de as duas questões terem sido realizadas separadamente, optou-se por analisar conjuntamente as respostas.

Quadro 7. Respostas dos participantes às questões “Para que serve aprender? Qual a importância de aprender?” (N = 55)

Função: <i>Para que serve aprender? Qual a importância de aprender?</i>	N.º de fontes	%
Para termos um futuro melhor	33	60
Para sabermos mais	23	41,8
Para mais tarde termos um trabalho	13	23,6
Para termos cultura geral	12	21,8
Para sermos alguém na vida	6	10,9
Para termos educação	6	10,9
Para ensinarmos os outros	4	7,3
Para ensinarmos aos filhos	4	7,3
Para nos prepararmos para a vida	3	5,5
Para ficarmos inteligentes	2	3,6
Para não gozarem connosco	2	3,6
Para termos boas notas	2	3,6
Para sabermos coisas para mais tarde	2	3,6
Para sermos melhores pessoas	2	3,6
Para sermos independentes	2	3,6
É a lei da vida	1	1,8
É importante, pois ocupa-nos o tempo	1	1,8

Para desfrutar do que aprendemos	1	1,8
Para sabermos fazer o TPC	1	1,8
É positivo	1	1,8

Analisando agora as funções do aprender percecionadas pelos adolescentes, verificamos que surge frequentemente a referência ao futuro. Aprender é entendido como importante para se alcançar um futuro melhor e regista-se em 60% dos adolescentes:

“Para termos hipóteses no futuro.” (Suj. 14M, 8.º ano)

(E): E para que serve aprender, S.?

(P): Acho que, se nós queremos ser alguém no futuro, acho que devemos aprender pelo menos um bocado. Se queremos ter um emprego para conseguirmos as nossas coisas, também devemos aprender, e devemos lutar por isso. (Suj. 32F, 7.º ano)

“Para o futuro, para ter um futuro melhor.” (Suj. 17M, 8.º ano)

“Para que serve? Para sermos alguém na vida, para termos um trabalho bom.” (Suj. 2M 7.º ano)

A conceção de que o aprender serve *Para mais tarde termos um trabalho*, com uma frequência de 23,6%, surge também projetada no futuro. Outros estudos (Grácio, 2002; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007) reconheceram nos relatos dos entrevistados a função instrumental do aprender, entendido como um meio para atingir um fim imediato e concreto.

Neste estudo, a função do aprender centrada num *futuro melhor* expande a conceção para um fim mais vasto e mais distante. Os adolescentes reconhecem que o *aprender*

poderá ter um papel fundamental na construção de um futuro melhor e com mais oportunidades.

A concepção de que aprender serve para *Ser alguém na vida* surgiu em 10,9% dos participantes. A título ilustrativo, apresentamos um pequeno excerto de uma entrevista:

(E): E para que serve aprender a fazer as coisas?

(P): Para, tipo, depois sermos alguém, ou assim.

(E): E o que é que é isso de ser alguém?

(P): Tipo, nós agora somos crianças e depois temos que vir a ser alguém.

(E): E o que é que é isso, ser alguém? Explica-me para ti o que é que tu queres dizer com isso, ser alguém.

(P): Ter autoridade.

(E): Não és alguém agora?

(P): Sou, mas quando for maior acho que vou ser alguém melhor.

(E): O que é isso? E o que é que é alguém melhor?

(P): Alguém melhor é tipo crescer, ter mentalidade.

(Suj.35F. 7.º ano)

O *aprender* surge ainda como importante e como um meio para *Saber mais*, com uma frequência de 41,8%. Esta categoria remete para a concepção da aprendizagem como aumento de conhecimentos:

“A importância? É que vamos sabendo mais coisas e também é muito bom para a vida.” (Suj. 9M, 8.º ano).

Surge ainda a concepção *Ter cultura geral*, verbalizada por 21,8% dos adolescentes e que remete para a formação pessoal.

Para 7,3% dos entrevistados, aprender *Serve para ensinar os outros* e *Serve para ensinar aos filhos*. Ambas as concepções remetem para o futuro, onde estes jovens poderão assumir papéis familiares.

Para 5,5% dos adolescentes, aprender serve *Para nos prepararmos para a vida*, para o lidar com os desafios e dificuldades que a vida acarreta.

Com uma frequência de 3,6%, surgem as concepções de que o aprender serve *Para ficarmos mais inteligentes*; *Para não gozarem connosco*; *Para ter boas notas*, numa concepção de aprendizagem com foco nos resultados; para *Saber coisas para mais tarde*, com foco no futuro; as respostas *Para sermos melhores pessoas* e *Para sermos independentes* surgem focadas no futuro e nas transformações positivas que a aprendizagem poderá causar no sujeito aprendiz. Com menor expressão, 1,8%, surgiram concepções como *É importante, pois ocupa-nos o tempo*, *Para desfrutar do que aprendemos*, *Para sabermos fazer o TPC* e *É algo positivo*.

Note-se que aqui, apesar de ser com pouca expressão, o *aprender* surge, pela primeira vez nesta análise, como algo negativo e que não tem qualquer função.

(E): E qual é a importância de aprender?

(P): Não sei. Para mim não tem importância nenhuma.

(E): Pensa lá um bocadinho.

(P): Para mim não tem importância. Que lá, eu só vou para lá perder tempo.

(E): Para lá, para onde?

(P): Para a escola. E isso.

(E): E é na escola que se aprende?

(P): Em todo o lado. Mas na escola só vou perder tempo.

(Suj. 24M. 9.º ano)

3.3. Questão 3 – O que é que se aprende?

No Quadro 8 são apresentadas as respostas dos participantes à questão referente ao conteúdo da aprendizagem.

Quadro 8. Respostas à questão “O que é que se aprende?” (N = 55)

Conteúdo: O que é que se aprende?	N.º de fontes	%
Conteúdos da escola	28	50,9
Aprendemos a ser educados	19	34,5
Coisas novas	8	14,5
Sobre a vida	6	10,9
Sermos melhores pessoas	4	7,3
Convivermos	3	5,5
Jogos	3	5,5
O que nos ensinam	2	3,6
Sobre a natureza	2	3,6
Sobre o mundo	2	3,6
O que nos interessa	1	1,8
Coisas boas e coisas más	1	1,8

Nesta questão surgem como conteúdo principal de aprendizagem os conteúdos da escola. Para 50,9% destes adolescentes, o objeto de aprendizagem são conteúdos da escola.

“Várias coisas, matemática, história, português, hum... disciplinas, hum... há disciplinas mais essenciais que outras, mas são todas importantes.” (Suj. 31F. 7.º ano)

Com 34,5% surge a referência à *Aprendizagem para ser educado*. Aqui a aprendizagem é entendida como um meio capaz de transformar o ser e de o formar a nível pessoal.

“É... aprender a ser pessoas melhores e a... sei lá... devemos saber estar num sítio... Por exemplo, se estivermos assim numa biblioteca, por exemplo, temos de aprender a saber estar calados... ou a ler, a estudar melhor ou assim.” (Suj. 16M. 8.º ano)

Mais uma vez surge, agora nesta categoria relativa ao conteúdo da aprendizagem, a conceção *Coisas novas*, desta vez aplicada ao conteúdo da aprendizagem.

Ainda com a referência de 10,9%, surge a referência às aprendizagens sobre a vida.

“Aprende-se coisas, aprende-se sobre a vida.” (Suj. 54F. 9.º ano)

Com uma percentagem de 5,3%, surge a conceção *Sermos melhores pessoas*, que nos remete para a transformação do indivíduo enquanto ser humano.

Com igual percentagem, 5,5%, surgem os conteúdos de aprendizagem: *Conviver*, que nos remete para as competências relacionais dos adolescentes; e *Jogos*. Com 3,6 %, surgem os conteúdos *O que nos ensinam*, *Sobre a natureza* e *Sobre o mundo*. Com menor percentagem, mas não menos relevante, surge como conteúdo de aprendizagem *O que nos interessa* e *Coisas boas e coisas más*.

3.4. Questão 4 – Quando é que se aprende? Aprende-se em qualquer idade? Aprende-se em qualquer momento?

No Quadro 9 são apresentadas as respostas dos participantes às questões referentes à definição temporal da aprendizagem.

Quadro 9. Respostas às questões “Quando é que se aprende? Aprende-se em qualquer idade? Aprende-se em qualquer momento?” (N = 55)

Faceta temporal: “Quando é que se aprende? Aprende-se em qualquer idade? Aprende-se em qualquer momento?”	N.º de fontes	%
<i>Quando é que se aprende?</i>		
No nosso dia a dia	26	47,2
Quando vamos à escola	11	20
Quando erramos	7	12,7
Quando estamos atentos	5	9,1
Com tempo	1	1,8
Com material escolar	1	1,8
Quando já temos alguma idade	1	1,8
A partir dos 7/8 anos	1	1,8
<i>Aprende-se em qualquer idade?</i>		
Sim, aprende-se em qualquer idade.	45	81,8
Não, não se aprende em qualquer idade.	6	10,9
<i>Aprende-se em qualquer momento?</i>		
Sim, aprende-se em qualquer momento.	39	70,9
Não, não se aprende em qualquer momento.	16	29,1

Relativamente à faceta temporal, 47,2 % dos adolescentes consideram que aprendemos no nosso dia a dia.

“Aprendemos, ouvimos coisas novas, aprendemos... aprendemos no nosso dia a dia.” (Suj. 13M. 8.º ano)

Com 20%, os adolescentes referem que aprendemos quando vamos à escola.

“Aprende-se durante o estudo, durante todo o tempo que estamos na escola.” (Suj. 56F. 9.º ano)

Com a mesma frequência os adolescentes referem que aprendemos quando erramos.

“Quando se vai para a escola. Ou quando nós fazemos algo errado e temos, nós temos que mudá-la, aprendemos com os nossos erros.” (Suj. 1M. 7.º ano)

Com 9,1%, surge a concepção de que a aprendizagem ocorre *quando estamos atentos*. Tal remete-nos para a consciência, por parte destes cinco adolescentes, de que a aprendizagem requer a atenção do sujeito assim como um papel ativo por parte deste. Os adolescentes apresentaram, ainda que com uma percentagem menos expressiva, as concepções de que aprendemos *com tempo*, com *material escolar*, *quando já temos mais idade e a partir dos 7/8 anos*.

Na questão *Aprende-se em qualquer idade?* 81,8% dos adolescentes responderam que sim, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade.

“Sim, pode-se aprender em qualquer idade, mas só que temos de estar dispostos a...” (Suj. 11M. 8.º ano)

Por outro lado, cerca de 10,9% dos adolescentes referiram que a aprendizagem não se verifica em qualquer idade.

Na questão seguinte, *Aprende-se em qualquer momento?*, 70,9% dos adolescentes responderam que sim.

(E): E aprende-se em qualquer momento?

(P): Temos, temos vários momentos de aprendizagem. Na escola, durante as aulas, temos de aprender a matéria. Durante o intervalo, quando estamos com os colegas, aprendemos as brincadeiras deles. Aqui na instituição, aprendemos a respeitar os mais velhos, a respeitar o próximo. E na família, é a mesma coisa. (Suj. 25M. 9.º ano)

Cerca de 29,1% responderam que não. De acordo com estes adolescentes, a aprendizagem não ocorre em qualquer idade, tal como ilustra o excerto seguinte.

(E): Aprende-se em qualquer idade?

(P): Ah, não. Aprende-se quando nós também já temos capacidades para isso. Começamos a ouvir a razão das pessoas mais velhas.

(E): E quando é que nós começamos a ter capacidades para isso?

(P): Não sei... Quando nos sentimos preparados.

(E): Por volta de que idade é que isso... É que começamos a aprender?

(P): A partir dos 7.

(E): Dos 7?

(P): Dos 7, 8 anos.

(E): Porquê? O que é que acontece nessa idade?

(P): Temos um desenvolvimento muito grande na nossa vida.

(Suj. 27M. 9.º ano)

3.5. Questão 5 – Como é que se aprende?

No Quadro 10 são apresentadas as respostas dos participantes à questão referente ao processo da aprendizagem.

Quadro 10. Respostas à questão “Como é que se aprende?” (N = 55)

Processo: <i>Como é que se aprende?</i>	N.º de fontes	%
Aprendemos com os outros	19	34,5
Com os erros	13	23,6
Com atenção	13	23,6
Colocando questões	3	5,5
Com livros e vídeos	3	5,5
Quando nos explicam	2	3,6
Estudando	2	3,6
Mostrando interesse	1	1,8
Com a memória	1	1,8
Com os nossos pais	1	1,8
A jogar	1	1,8
Refletindo	1	1,8
Tendo respeito e responsabilidade	1	1,8

No que respeita à categoria *Como é que se aprende?*, cerca de 34,5% dos adolescentes referiram que aprendem com os outros. Tal remete para a dimensão relacional da aprendizagem, onde se reconhece que esta ocorre na interação com outras pessoas.

“Com os nossos amigos, familiares, ou alguém que não conhecemos e que vamos conhecer e que nos vai ensinar alguma coisa.” (Suj. 1M. 7.º ano)

Por outro lado, se há esta primeira e mais notória referência aos outros, aos seres exteriores a nós, também surge, numa segunda posição, o reconhecimento de que também somos sujeitos ativos da nossa aprendizagem: aprendemos com os erros. Esta

referência aos erros, com uma percentagem de 23,6%, poderá estar associada a percursos de vida mais expostos à adversidade.

(E): E como é que se aprende?

(P): Reparando nas nossas atitudes, porque é assim: quando nós reparamos que temos uma boa nota é porque aprendemos. Quando nós não voltamos a repetir o mesmo erro, é porque aprendemos.” (Suj. 47F. 9.º ano)

Com uma percentagem de 23,6%, surge a conceção de que a aprendizagem surge quando há atenção. Ou seja, na opinião destes 10 adolescentes, a atenção é um requisito imprescindível para que a aprendizagem ocorra.

(E): Então, como é que se aprende?

(P): Estando atento ao que o professor está a dizer e isso. (Suj. 11M. 8.º ano)

Para 5,5% destes jovens, aprendemos *colocando questões e com livros e vídeos*. Já para 3,6%, aprendemos *quando nos explicam e estudando*.

Com percentagem menos expressiva, 1,8%, surgem as conceções de que a aprendizagem ocorre *mostrando interesse, com a memória, com os nossos pais, a jogar, refletindo e tendo respeito e responsabilidade*.

3.6. Questões 6 e 7 – O que é preciso para aprender? O que torna difícil aprender?

No Quadro 11 são apresentadas as respostas às questões referentes ao que é necessário para aprender.

Quadro 11. Respostas às questões “O que é preciso para aprender? O que torna difícil aprender?” (N = 55)

O que é necessário: <i>O que é preciso para aprender?</i> <i>O que torna difícil aprender?</i>	N.º de fontes	%
<i>O que é preciso para aprender?</i>		
Atenção	23	41,8
Querer	13	23,6
Paciência	6	10,9
Ter métodos	3	5,5
Alguém que nos ensine	2	3,6
Material escolar	2	3,6
Adultos	2	3,6
Saber	1	1,8
Estudo	1	1,8
Ter cabeça	1	1,8
Ir à escola	1	1,8
Esforço	1	1,8
Ter uma mente aberta	1	1,8
Nada	1	1,8
Ser um conteúdo novo	1	1,8
Confiança e autoestima	1	1,8
Questionar	1	1,8
Ter bom comportamento nas aulas e fora	1	1,8
<i>O que torna difícil aprender?</i>		
Falta de atenção	26	47,3

Falta de vontade	20	36,4
O acumular dos conteúdos a estudar	2	3,6
Obstáculos	2	3,6
Ter alguma deficiência	1	1,8
Não gostar da escola	1	1,8
As professoras e os colegas	1	1,8
A saturação de estar sempre a repetir o mesmo	1	1,8
Os métodos utilizados	1	1,8
Má explicação	1	1,8
Não entender o que o professor explica	1	1,8
Os testes	1	1,8
Nada dificulta a aprendizagem	1	1,8
Mau comportamento	1	1,8

Verificamos que os adolescentes apontam como necessário para que ocorra aprendizagem a *atenção* (41,8%), o *querer* (23,6%) e a *paciência* (10,9%). Por outro lado, os estudantes referiram como fatores prejudiciais à aprendizagem a *falta de atenção* (47,3%), a *falta de vontade* (36,4%) e o *acumular de conteúdos a estudar* (3,6%).

Analisando as várias concepções que surgiram na questão *O que é preciso para aprender?*, podemos perceber que, se umas apontam o sujeito aprendiz como um ser ativo e com o papel principal na sua aprendizagem, outras concetualizam *o que é preciso aprender* como algo externo ao sujeito.

Das respostas verbalizadas por estes adolescentes, apresentamos as que se centram no sujeito e que, por isso, dependem de cada um deles: *Atenção, Querer, Paciência, Ter métodos, Saber, Estudo, Ter cabeça, Ir à escola, Esforço e Ter uma mente aberta*. Por outro lado, e com menor número de referências, surgem como facilitadoras da aprendizagem concepções exteriores ao sujeito como *Alguém que nos ensine, Material*

escolar, Adultos e Ser um conteúdo novo. Estas concepções, de dimensão externa ao sujeito, para além de surgirem em menor número do que as anteriores, também apresentam, tal como podemos verificar no quadro, menores percentagens de participantes, o que se revela bastante interessante, uma vez que os sujeitos reconhecem que o que é preciso aprender depende sobretudo de fatores que lhes são inerentes.

No que concerne à questão *O que dificulta a aprendizagem?*, as dimensões interna (e.g., *Atenção, Vontade, Ter alguma deficiência, Mau comportamento*) e externa (e.g., *Má explicação, Obstáculos, Os métodos utilizados, Os testes e As professoras e os colegas*) também se verificaram, com predominância da primeira.

4. Conclusões

Este estudo teve como objetivo analisar, pela primeira vez, as concepções de aprendizagem de adolescentes que se encontram em situação de acolhimento residencial, tentando compreender o modo como entendem e encaram o fenómeno da aprendizagem e como o representam na sua consciência (Freire & Duarte, 2010). As crianças e jovens abrangidos por uma medida de colocação residencial durante a infância apresentam um risco significativo de exclusão social enquanto adultos (Cameron, Jackson, Hauari & Hollingworth, 2012; Jackson & Cameron, 2012). Ora, surge aqui a evidente necessidade de criar oportunidades na vida destes adolescentes para promover o envolvimento e o sucesso escolar, pois este é reconhecido como um meio para alcançar um melhor futuro.

Os resultados deste estudo mostraram níveis marcados de insucesso escolar por parte destes adolescentes. Porém, eles mostram-se conscientes de que o aprender lhes permite aumentar os conhecimentos e reconhecem que a aprendizagem lhes proporcionará um futuro melhor.

Mais de metade dos alunos reconhece que se aprendem conteúdos na escola. Relativamente à dimensão temporal, consideram que a aprendizagem ocorre no dia a dia. Os adolescentes referem também que aprendemos quando erramos. Este aspeto foi evidente na investigação sobre as concepções de aprendizagem da população reclusa

(Pereira, 2013), onde os entrevistados referiam que a aprendizagem os ajudaria a não cometerem os mesmos erros do passado.

Na questão sobre como se aprende, no nosso estudo surge com maior número de referências a ideia de que se aprende com os outros, o que remete para a dimensão relacional da aprendizagem.

No que refere à dimensão do que é preciso para aprender, para 41,8% dos adolescentes é necessário haver atenção; já o que dificulta a aprendizagem, para 47,3%, é a falta de atenção.

Percebemos aqui, depois desta breve análise às questões em estudo, que estes alunos apresentam sobretudo concepções do tipo reprodutivo que, de acordo com Marton (1983), se caracterizam pelo armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo exterior ao sujeito. Conduzem ainda, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem. Os dois diferentes grupos de concepções – as do tipo reprodutivo, cuja ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação, e as do tipo transformativo, cuja ênfase se situa na atribuição de significado e transformação da informação – levam a diferentes resultados de aprendizagem, recomendando-se a promoção de concepções do tipo transformativo.

Os dados referentes às classificações escolares destes adolescentes revelam grandes fragilidades no domínio escolar, pelo que se torna necessário desenhar programas de intervenção que promovam o envolvimento e o sucesso escolar destas crianças e adolescentes, superando dificuldades e estimulando aspirações educacionais mais elevadas.

4. Referências bibliográficas

- Azevedo, R. O. P. M. (2011). *Explorando uma outra cultura: Concepções de aprendizagem nas crianças de etnia cigana* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: Some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387-399. doi:10.1080/02680939.2011.644811.
- Connelly, G. & Furnivall, J. (2013). Addressing low attainment of children in public care: The Scottish experience. *European Journal of Social Work*, 16(1), 88-104. doi:10.1080/13691457.2012.722986.
- Dell’Aglío, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Figueira, A. I. S. (2016). *Intenções, maneiras e ideias sobre o aprender na escola básica: Abordagens à e concepções de aprendizagem em alunos do 1.º ciclo de escolaridade – Relações com o contexto* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985.
- Freire, G. & Duarte, A. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898.
- Freire, L. G. L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Pedagógica*, 11(22), 9-37.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenográfica* (Tese de doutoramento). Universidade de Évora, Portugal.
- Grácio, M. L. F. & Rosário, P. (2004). *Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender*. Em X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Grácio, M. L., Chaleta, E. & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interacções*, 3(6), 197-214.
- Höjer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984.
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107-1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041.

- Jackson, S. & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16(1), 1-5. doi:10.1080/13691457.2012.763108.
- Johanssen, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups: Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34, 1135-1142. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.042.
- Laurillard, D. M. (1978). *A study of the relationship between some of the cognitive and contextual factors in student learning* (Doctoral dissertation). University of Surrey, UK.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Laurillard, D. M. (1997). Styles and approaches in problem-solving. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 126-144). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F. (1990). The phenomenography of learning: a qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In H. Mandl, E. de Corte, S. N. Bennett, A. F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context. Social Cognitive Aspects of Learning and Instruction, Vol. 2* (pp. 601-616). London: Pergamon Press.
- Marton, F. (1997). *Notes on phenomenography – version II*. Disponível em <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/handout2.html>.
- Marton, F. & Booth, S. (1996). The learner's experience of learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling* (pp. 534-564). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton; D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Mendes, M. T. (2004). *Sentir e Construir o Aprender: Estudo exploratório sobre as concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Montserrat, C., Casas, F. & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981.
- Pereira, J. C. C. (2013). *Compreender as concepções de aprendizagem da população reclusa: Um estudo fenomenográfico* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conceptions and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.
- Ramsden, P. (1981). *Improving learning. New Perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rendeiro, A. & Duarte, A. (2007). Concepções de aprendizagem face à avaliação em estudantes do ensino secundário. In A. Simão.; A. Silva; I. Sá (Eds.), *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas* (pp. 63-92). Lisboa: ED – Ui & DCE.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As “Abordagens ao Estudo” em alunos do Ensino Secundário* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). Voix d’élèves sur l’apprentissage à l’entrée et à la sortie de l’université: Un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l’éducation*, 33(1), 237-262.
- Rosário, P., Mendes, M. L., Grácio, L., Chaleta, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J. & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: Um estudo no 5.º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 463-471.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-453.
- Säljö, R. (1982). Learning and Understanding: A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 41. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.